



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Magnus Jernslett

Bacheloroppgave

Elever med særskilte behov

- Mental inkludering for å bli en del av fellesskapet -

- Mental inclusion to become part of the community –

GLU510

2016

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket

JA ☒

NEI ☐

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒

NEI ☐

Norsk sammendrag

Tittel: Mental inkludering for å bli en del av fellesskapet.	
Forfatter: Magnus Jernslett	
År: 2016	Sider: 32
Emneord: Elever med særskilte behov, spesialundervisning, sosial tilhørighet.	
<p>Sammendrag:</p> <p>I denne oppgaven fokuseres det på elever med særskilte behov, og hvorvidt de blir inkludert som en del av fellesskapet. Her er det et fokus ikke bare på den fysiske, men også den psykiske inkluderingen av eleven. For å belyse dette, vil det også nevnes noe om rettigheter og hva elevene har krav på. Det vil bli presentert teori om blant annet spesialundervisning, inkludering og integrering, og motivasjon.</p> <p>Funnene fra undersøkelsen er henta fra intervju av foresatte til to elever ved en videregående skole. Det fokuseres på forholdene ved ungdomsskolene de gikk på, da det var ulike forhold der. Det er via en lærer ved den videregående skolen at jeg er satt i kontakt med de foresatte. Den ene eleven har downs syndrom, mens den andre har cerebral parese.</p> <p>Tanken med denne oppgaven har vært å rette et fokus mot hvordan elever med spesielle behov blir tatt vare på og inkludert i skolehverdagen.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Mental inclusion to become part of the community.	
Author: Magnus Jernslett	
Year: 2016	Pages: 32
Keywords: students with special needs, special education, social affiliation	
<p>Summary:</p> <p>In this assignment, the focus is on students with special needs, and how they become part of the community. It is thoughtful and not only focus on the physical, but also the psyche of the student.</p> <p>To illustrate this, it will also be mentioned something about rights and what they are entitled to. It is presented theory of including special education, inclusion and integration, and motivation.</p> <p>The results from the survey is taken from interviews with parents of two high school students. It focuses on the conditions of the secondary schools they went to, when there were different conditions there. It is through a teacher at the high school that I was put in touch with the parents. One student has downs syndrome, while the other has cerebral palsy</p> <p>The idea of this assignment has been to focus on how students with special needs are taken care of and included in school life.</p>	

Forord

Denne oppgaven er en bacheloroppgave skrevet ved Høgskolen i Hedmark, campus Hamar. Oppgaven er en del av faget pedagogikk og elevkunnskap ved grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn. Emnet i oppgave dreier seg om de elevene som trenger litt ekstra, og som ikke fungerer i en normal klasse- og undervisningssetting. Emnet ble sentralt og viktig for meg da jeg ble kjent med en person som trenger litt ekstra oppfølging. Det er ting som jeg som vanlig i elev i norsk skole ikke har tenkt på i skolehverdagen min.

Jeg vil gjerne takke veilederen min, Lillian Gran, for god veiledning underveis i prosessen. Hun har vært tilgjengelig under hele prosessen, både på mail, telefon, Facebook og på kontoret på høgskolen. Hun har kommet med gode og konkrete tilbakemeldinger og tips underveis, og har også pushet litt ekstra i slutfasen av arbeidet.

Til slutt vil jeg gjerne takke de som har vært villige til å bidra i forskningsprosessen. Dette er læreren som satte meg i kontakt med foresatte til elevene, og foresatte som har vært villige til å dele sine erfaringer rundt sitt eget barns skolegang.

Lillehammer, 23.mai 2016

Magnus Jernslett

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD	5
INNHALDSFORTEGNELSE	6
1. INNLEDNING	8
1.1 INTRODUKSJON TIL TEMA OG PROBLEMSTILLING	8
1.2 RETTIGHETER	8
2. TEORI	10
2.1 INKLUDERENDE SKOLE, INTEGRERING OG INKLUDERING	10
2.1.1 <i>Skolen – Inkluderende eller funksjonshemmende arena?</i>	12
2.1.2 <i>Motivasjon og inkludering</i>	12
2.2 PRINSIPPET OM LIKEVERD	13
2.3 HVA ER TILPASSA OPPLÆRING?	13
2.4 HVA ER SPESIALUNDERVISNING?.....	14
2.4.1 <i>Forskjellen på spesialundervisning og tilpassa oppøring</i>	15
2.5 MOTIVASJON	15
2.5.1 <i>Tre psykologiske behov for indre motivasjon</i>	15
2.6 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	16
2.7 ANNERKJENNELSESTEORI	17
3. METODE	18
3.1 KVALITATIV METODE	18
3.1.1 <i>Intervju som kvalitativ metode</i>	18
3.1.2 <i>Brevmetoden</i>	19

3.1.3	Valg av informanter.....	19
3.2	RELIABILITET OG VALIDITET.....	19
4.	RESULTATER.....	21
4.1	INTERVJU MED FORESATTE TIL TO ULIKE ELEVER	21
5.	DRØFTING	22
5.1	FUNN OG KONKLUSJON	25
6.	LITTERATURLISTE	27
	VEDLEGG	29
	INTERVJUGUIDE.....	29
	SVAR FRA FORESATTE TIL ELEV A.....	30
	SVAR FRA FORESATTE TIL ELEV B	31

1. Innledning

1.1 Introduksjon til tema og problemstilling

Barn som vokser opp i Norge har både krav og plikt til opplæring (Lovdata, s.a.). Dette fører til at elevmangfoldet er stort, og at en skole består av elever med ulike behov og vansker. Begrepet «elever med særskilte behov» er et vidt begrep, og omfavner mange forskjellige typer behov. Dette kan være alt fra barn som lever i fattigdom, barn med fysiske eller psykiske vansker, eller elever som mishandles. I denne oppgaven vil det fokuseres på elevene med fysiske og psykiske vansker eller problemer. Jeg vil forsøke å se hvordan deres rettigheter blir overholdt, og hvor godt det legges til rette for en undervisning som er tilfredsstillende. Her vil jeg komme inn på begrepene tilpassa opplæring og spesialundervisning (Haug, 2011a; Lovdata, s.a.).

På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

«Hva kjennetegner en god tilrettelegging og inkludering av elever med særskilte behov?»

Som det kommer fram av tittelen, vil det fokuseres på hvordan det tilrettelegges for at elever med særskilte behov også inkluderes psykisk, og ikke bare fysisk. Derfor har jeg valgt å bruke begrepet mental inkludering. Begrepet handler i stor grad om det psykiske og om sjelelivet til elevene. Tidligere har man blant annet brukt begrepet åndssvak om psykisk utviklingshemmede (Språkrådet, 2015).

1.2 Rettigheter

Alle som er barn i Norge har både plikt og rett til grunnskoleopplæring, jfr. § 2-1, i opplæringsloven. I tillegg til at de har rett til skolegang, har alle elever i norsk skole som ikke får utbytte av ordinær undervisning, krav på spesialundervisning, jfr. § 5-1, opplæringsloven. Et mål for den norske skolen er at det skal være en inkluderende skole. Med det menes det at alle skal møtes med respekt i skolen, uavhengig av sosial og/eller kulturell bakgrunn. Alle skal få være en del av et sosialt, kulturelt og faglig fellesskap. Som nevnt over skal undervisninga tilpasses elevenes forutsetninger, samtidig som den skal bidra til sosial og personlig utvikling (Lovdata, s.a.; Nordahl & Overland, 2001).

Når det gjelder rettigheter, er det også naturlig å komme inn på kapittel 9a i opplæringsloven. Den tar for seg elevenes skolemiljø. §9a-1, sier at alle skoler skal legge til rette for et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I §9a-3, utvides det psykososiale med at elevene skal føle seg trygge og et sosialt fellesskap (Lovdata s.a.,).

2. Teori

I dette kapittelet i oppgaven vil det presenteres og legges fram ulike teorier. Det vil trekkes fram noen sentrale teoretikere og litt om hva loven sier videre om temaet. Det vil også legges fram teorier rundt inkludering, spesialundervisning og motivasjon. I vitenskapssammenheng blir teori sett på som et system som er framsatt som forklaring på en rekke fenomener. Teorier har som hovedfunksjon å bringe sammen flere faktorer under ett felles sett av begreper (Tønnesen, 2015).

2.1 Inkluderende skole, integrering og inkludering

Begrepet *integrering* ble en del av debatten rundt undervisningstilbud for funksjonshemmede på 1960-tallet. Det som er tanken med integrering, er at enkelte deler blir satt sammen til en helhet. Motsetningen til integrering er differensiering, hvor helhetene deles opp, og alle blir behandlet hver for seg. Det var først på 1990-tallet at begrepet *inkludering* dukket opp i debatten. Tanken rundt inkluderingsbegrepet var å tilby en opplæring i tilknytning til det vanlige undervisningstilbudet. Det ble også nå stilt krav til kvaliteten i tilbudene. I tillegg til integrering, kom det tre begreper med sammenheng til integrering: organisatorisk, sosial og pedagogisk integrering. Organisatorisk integrering ble sett på som det samme som geografisk plassering av funksjonshemmede uten å tenke på om den enkelte elev var med i sosialt fellesskap eller fikk tilpasset sin opplæring. Dette kunne skje når som helst. Likevel var det mange som ikke mente at dette var en fullverdig beskrivelse av integrering. Det måtte også tilfredsstillende elevenes pedagogiske og sosiale behov (Dalen, 2013).

På 1970-tallet ble det nedsatt et utvalg for å forberede et felles lovverk for opplæring av barn og unge i skolepliktig alder. Blomutvalget leverte i 1971 sin innstilling, og integrering ble her sett på som en forpliktende målsetting ved tilrettelegging av opplæringstilbud for funksjonshemmede. Det var ut fra tre kriterier de definerte integrering: 1. tilhørighet i et sosialt fellesskap, 2. delaktighet i fellesskapets goder, 3. medansvar for oppgaver og forpliktelser (Dalen, 2013, s.87).

I dag er målet å tilby en inkluderende opplæring som rommer alle elever. Tanken med dette er at skolen skal ha en universell utforming. Det er altså ikke bare undervisninga, men hele skolen som skal utformes slik at den kan motta og inkludere alle elever. Dette fører for eksempel til at det fysisk må legges til rette for elever som er avhengig av rullestol. En funksjonshemning

skal sees ut fra et definert perspektiv. Ett perspektiv er at funksjonshemning er et medisinsk fenomen, mens et annet perspektiv er at funksjonshemning er en form for forskjellsbehandling på grunn av at omgivelsene er for dårlig tilpassa en alminnelig variasjon i befolkninga (Dalen, 2013).

Både integrering og inkludering er en overordna målsetting de aller fleste er enige om. Diskusjonen rundt temaet dreier seg om hvordan dette skal oppnås, og hvilke midler som skal brukes i undervisninga. Det er viktig å huske på at skolens mål for alle elever er sosial integrering og inkludering i samfunnet. Derfor vil ulike grader av integrering og segregering sees på som pedagogiske tiltak for å nå disse målene. Bakgrunnen for inkluderingsstanken er å at funksjonshemmede også er en del av samfunnet. Begrepene integrering og inkludering skal også sees i sammenheng med begrepene normalisering og livskvalitet. Normalisering som begrep ble lansert i Norge i 1967. Det er litt forskjellig hva som legges i begrepet. Her følger tre ulike formuleringer. «*Bang-Mikkelsen mfl. (1980, Danmark): Normalisering er å leve så normalt som mulig. Nirje (1980, Sverige): Normalisering er å ha en normal livsrytme og livssyklus. Wolfensberger (1980, USA): Normalisering er å ha verdsatte sosiale roller.*» (Dalen, 2013, s.89).

Mens normalisering tar for seg objektive, materielle forhold ved en person tilværelse, er livskvalitet mer knytta til en subjektiv og personlig opplevelse. Derfor er det vanskeligere å måle. Det er likevel viktig å se hvordan funksjonshemmede selv opplever sin livssituasjon. En som har forsøkt å definere begrepet på bakgrunn av dette, er Siri Næss (1979). Hun tar for seg følgende:

«Å få være aktiv
Å ha samhørighet med andre
Å ha selvfølelse, være verd noe
Å oppleve glede.»

(Dalen, 2013, s.90)

Noen mener at det ikke er automatikk i at tilgang på alminnelige livsvilkår fører til et normalt liv. Normale livsvilkår er en nødvendig forutsetning for normalisering. Det å skape normal livskvalitet vil på bakgrunn av dette bli et samfunnsprosjekt (Dalen, 2013). Forskeren David Kirk (1981) trekker fram tre holdningsperspektiver som hjelper oss å forstå elever med særskilte behov. Han snakker om fornektende holdning, aksepterende holdning og stressende

holdning. Den fornektende holdningen vil føre til en neddemping av ulikheter, og sees på som en form for usynliggjøring. Ved en stressende holdning vil det ofte påpekes funksjonshemningene og behovene deres. Det er først når vi har en aksepterende holdning vi kan legge til rette for tilbud som er inkluderende. Da ser vi de funksjonshemmede og deres behov (Dalen, 2013).

2.1.1 Skolen – Inkluderende eller funksjonshemmende arena?

Mirjam Harkstad Olsen (2013) bruker begrepene inkluderende og funksjonshemmende arena. For å beskrive hva en funksjonshemmede arena er, kan man si at det er noe som blir skapt på bakgrunn av at elevene opplever å være satt under påtale som funksjonshemmet, og ut i fra dette posisjonerer sin rolle i skolen. Det kan også beskrives som at forhold ved skolen, som hvordan den er organisert på, bidrar til en opprettholdende eller økende funksjonshemmede barrierer. En inkluderende arena vil være i motsatt ende, og kategoriseres som en arena som ønsker å redusere de barrierer som er for læring og deltakelse. Det påpekes at hvis læringsmiljøet skal oppleves trygt og godt for samtlige elever, er det en forutsetning for at man blir godtatt for den man er. Barn og unge i dagens skole, tilbringer mesteparten av tiden sin på skolen. Derfor kan man si at skolen er premissleverandør for store deler av livet til barn og unge. Viktigheten av å tilhøre et jevnaldersmiljø, blir også sett på som en viktig faktor for at skolen skal kunne betegnes som en inkluderende arena. Et jevnaldersmiljø vil si at det er et miljø hvor barn og unge i samme alder, skal delta i og forholde seg til (Olsen, 2013).

2.1.2 Motivasjon og inkludering

Tilhørighet bidrar til å styrke den indre motivasjonen. Det å føle tilhørighet til en gruppe eller et fellesskap, er også svært sentralt når det gjelder et inkluderende læringsmiljø. Grensen for hva elever opplever som tilhørighet og inkludering, er noe varierende. Det en elev opplever som tilhørighet, er ikke nødvendigvis noe en annen elev ville opplevd som tilhørighet. Det som er viktig i et inkluderende læringsmiljø, er at oppgavene, aktivitetene og relasjonene skal gi en trygghet, mestring og tilfredsstillende til eleven. I 2010 ble det gjort en studie med 96 elever med spesielle behov og 138 med elever som gikk under kategorien typisk utvikling. Det studien viste, var at de elevene som hadde spesielle behov, hadde færre venner og færre samhandlinger med jevnaldrende. Det ble konkludert med at de 96 elevene hadde en lavere sosial deltakelse enn andre elever (Olsen, 2013).

2.2 Prinsippet om likeverd

Sentralt i den norske opplæringen, står prinsippet om likeverd. Med dette menes det at opplæringen skal være for alle barn og ungdom i skolepliktig alder. For at dette skal være mulig, er det viktig at det tas hensyn til fellesskapet og inkludering. Prinsippet er også ment slik at alle elever skal møtes i skolen med de utfordringene de måtte ha, og at ingen skal stenges ute på grunn av forkunnskaper, kulturell bakgrunn, sosial tilhørighet eller kjønn. Her er det altså viktig å understreke at *«likeverdig opplæring ikke er en opplæring som er lik, men en opplæring som tar hensyn til at elevene er ulike»* (Utdanningsdirektoratet, 2009, 4.3.1.).

Som ett av de første landene i verden, innførte Norge tidlig på 1900-tallet, prinsippet om en enhetsskole. Tanken med dette var at alle skulle gå i en felles og obligatorisk 7-årig skole. Bakgrunnen for enhetsskolen, var grunnleggende verdier som rettferdighet og likeverd. Alle skulle være en del av den samme skolen, med samme innhold og samme betingelser. Denne ideen er ført videre til det vi i dag omtaler som en inkluderende skole. Begrepet inkludering kan ses på som en videreføring av integreringsbegrepet. Mens integrering sørget for at elever med spesialundervisning ble plassert i den samme skolen og i et felles klasserom, skal inkludering være med på å gi dem et godt opplæringstilbud. Det handler også om å øke hvert enkelt individs deltakelse i en institusjon (Haug, 2011b).

2.3 Hva er tilpassa opplæring?

Begrepet tilpassa opplæring dreier seg om at undervisninga, og opplæringa generelt, skal være tilpassa hver enkel elev sine behov og forutsetninger. I opplæringsloven §1-3, blir tilpassa opplæring beskrevet på følgende måte; *«opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten.»* (Lovdata, s.a.; §1-3 i opplæringsloven) Hovedformålet med tilpassa opplæring, er at det skal sørge for at vi har en skole som er for alle. En elevgruppe består en rekke ulike enkeltindivider, som alle har ulike forutsetninger. Uavhengig av for eksempel funksjonsnivå, legning eller etnisk bakgrunn, skal alle kunne finne seg til rette i den norske skolen. Derfor er det viktig at undervisninga legges opp slik at den når alle. Det holder ikke å rette seg inn mot normaleleven, da mange vil falle av. Dersom en elev ikke oppnår noe utbytte av undervisninga, er det læreren og skolens oppgave å legge til rette for at flere skal få utbytte av opplegget. Tilpassa opplæring blir også omtalt i den generelle delen av lærerplanen (Haug, 2011b; Lovdata, s.a.).

Det er viktig å påpeke at tilpassa opplæring ikke er en juridisk rett for hver enkelt elev. Selv om det er nevnt i opplæringsloven, er det likevel slik at det skal tilpasses innenfor de rammer som gjelder. Det skal ta hensyn til elevfellesskapet, og det skal legges til rette innenfor dette fellesskapet. Alle elever lærer på ulike måter. Derfor må blant annet arbeidsformene i undervisninga varieres. Dette må tas hensyn til når læreren planlegger et opplegg. I tillegg til at gjennomføringa av et opplegg må varieres, skal det også varieres på vurderingsformer, for eksempel skriftlig vurdering vs. muntlig vurdering. Tilpassa opplæring er svært sentralt i den daglige undervisninga. Det er også viktig å påpeke at tilpassa opplæring gjelder alle i skolen. Det er viktig å huske på de sterke elevene også. De skal få utfordringer som er tilpassa dem. Dersom et opplegg blir for enkelt, vil motivasjonen og læringsutbyttet bli dårligere (Haug, 2011b).

2.4 Hva er spesialundervisning?

Elever som *«ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet...»*, (Lovdata, s.a.; opplæringsloven §5-1) har rett til spesialundervisning. Forhold som likestilling, likeverd og rettferdighet er grunnlaget for spesialundervisning. De elevene som av ulike årsaker sliter, skal få hjelp. Likevel må det være en sakkyndig rapport som avgjør om du har rett til spesialundervisning. I alle kommuner finnes det en pedagogisk-psykologisk rådgivingstjeneste (PPT). Det er PPT som skal vurdere om en elev trenger spesialundervisning. Det vil da gjøres en sakkyndig vurdering, hvor det blant annet gjøres rede for om eleven har utbytte av den ordinære opplæringa, forhold ved eleven som påvirker opplæringa, realistiske opplæringsmål og om det er tilstrekkelig med ordinær opplæring. I etterkant har både eleven og foresatte rett til å få se rapporten. Med den sakkyndige rapporten som grunnlag, vil skoleeier fatte enkeltvedtak om elevens opplæringstilbud. Som elev og foresatt har man krav på skriftlig melding, begrunnelse og de har mulighet for å klage vedtaket til fylkesmannen (Haug, 2011b; Lovdata, s.a.).

En viktig side med tanke på spesialundervisning, er hvordan den gjennomføres. To begrep som er sentrale her, vil være integrering og inkludering. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har, i samarbeid med Høgskolen i Hedmark, utarbeida en rapport av evaluering av kunnskapsløftet. Her kommer det fram at det virker mot sin hensikt å skille elever med spesialundervisning. Det viser seg også at elevene gjør det bedre i vanlige klasser (Regjeringen, 2011). Måten spesialundervisninga organiseres på, vil variere.

Den kan foregå som enetimer, gruppetimer eller som timer med ekstralærer i klasserommet under vanlig undervisning. Spesialundervisning har som oftest vært gjennomført utenfor den klassen eleven har hørt til (Haug, 2011b, s.248).

2.4.1 Forskjellen på spesialundervisning og tilpassa opplæring

Det vil være naturlig å presisere hva som er forskjellen mellom spesialundervisning og tilpassa opplæring. Som det kommer frem av §1-3 i opplæringsloven, gjelder begrepet tilpassa opplæring *alle* elever i skolen, mens spesialundervisning er for de elevene som ikke får utbytte av undervisninga. I stortingsmelding 18 fra 2010-2011, påpekes det at skoler i dag bør gjøre mer når det gjelder å tilpasse undervisning, før det skal utredes om det er behov for spesialundervisning. Det er verdt å påpeke en liten utfordring når det gjelder tilpassa opplæring og spesialundervisning. Dersom det spesielle ved spesialundervisninga påpekes for sterkt, vil dette føre til et økt skille mellom vanlig undervisning og spesialundervisning. På den andre siden, hvis begrepet tilpassa opplæring også skal gjelde spesialundervisning, vil enkelte barns spesielle opplæringsbehov bli usynliggjort fordi de ikke omtales direkte (Dalen, 2013).

2.5 Motivasjon

Motivasjon defineres som drivkraften for å nå ett mål eller å gjennomføre en handling, og det er motivasjon som holder læringsprosessen i gang. Motivasjon dreier seg om hvordan tanker, følelser og fornuft fører de handlinger vi utfører. Når det kommer til motivasjon, skilles det mellom inder og ytre motivasjon. Indre motivasjon kjennetegnes ved en naturlig motivasjon. Handlingen som gjennomføres holdes vedlike på grunn av interessen eller lysten til å drive videre. Ytre motivasjon derimot, kjennetegnes ved at det venter en form for belønning for å gjennomføre en oppgave eller handling (Imsen, 2008).

2.5.1 Tre psykologiske behov for indre motivasjon

For den indre motivasjonen har vi tre psykologiske behov som er viktig. Det er behovet for selvbestemmelse, behovet for tilhørighet og behovet for kompetanse. Behovet for kompetanse vises godt hos de yngste elevene/barna som hele tiden ønsker å lære seg nye ferdigheter. Etter å ha klart mindre oppgaver, søker barnet på nytt nyere og vanskeligere oppgaver. Alle har et behov for å bestemme hva de vil gjøre. Dette gjelder også elever. De har behov for å ha noe kontroll over egen skolehverdag, og medbestemmelse for hva som skal skje. Det siste behovet

er behovet for tilhørighet. Elever søker det som er kjent, og ønsker også sosial trygghet og en tilhørighet til omgivelsene sine. Man har i lang tid vært opptatt av å integrere elever med særskilte behov. Tilhørighet oppstår likevel ikke automatisk av å bare være på samme sted. Det forutsettes også inkludering. I den inkluderende skolen skal alle elever ha en plass, uavhengig av sosial og faglige evner eller forutsetninger (Strandkleiv, 2006).

2.6 Sosiokulturell læringsteori

Det er tankene til den russiske psykologen og filosofen Lev Vygotsky som danner grunnlaget for en sosiokulturell læring (Postholm, 2011). I følge Vygotsky foregår læring på to nivåer. Første steg i en læringsprosess, er på et sosialt plant mellom mennesker. Etter hvert blir den en del av hvert enkelt individs læring. Språket står sentralt i denne formen for læring, og da spesielt tre former for samtale. Det er en dialog mellom to eller flere personer, en dialog hvor man prater høyt med seg selv, og en dialog som innebærer en samtale inne i seg. Vygotsky tar også for seg begrep som det faktiske utviklingsnivået og den nærmeste utviklingssone. Med det faktiske utviklingsnivået mens hva elevene allerede kan, og er i stand i legge fram der og da. Den nærmeste utviklingssone handler om det eleven har mulighet til å lære i samhandling med andre. Dersom elevene skal ha noe utbytte av en sosial samhandling, er det viktig at de er i nærheten av hverandre når det kommer til sin nærmeste utviklingssone. De må begge snakke et språk som den andre forstår for å få utbytte av læringa (Postholm, 2011).

For at barnet skal utvikle seg, er det avhengig av at samfunnet gir barnet del i de symbolske redskapene som er nødvendige. I det sosiokulturelle læringsperspektivet, er det i samspillet med noen andre som kan litt mer, at barnet blir i stand til å gjøre det nødvendige for å utvikle tenkninga si. Det er kollektivt og ikke individuelt at kunnskap læres og utvikles. Det er via slike tanker at Lev Vygotsky var blant de første til å anerkjenne miljøets og kulturens betydning for læring og læringsprosessen. For Vygotsky var læring et resultat av et sosialt samspill. Han hadde også tanker om hvordan tilpassa opplæring skulle foregå. Undervisninga skulle tilpasses slik at den lå litt høyere enn hvor nivået er. Dette skulle gjøres for at elevene måtte strekke seg litt lenger. Det er viktig å påpeke det at den ikke måtte legges *for* langt unna det eleven klarer (Imsen, 2008).

2.7 Annerkjennelsesteori

Det er den tyske professoren og filosofen, Axel Honneth, som tar for seg annerkjennelsesteorien (Jacobsen, 2013). Teorien dreier seg i hovedsak om vilkår for å utvikle en harmonisk, sunn og trygg identitet. Honneth nevner tre forskjellige former for annerkjennelsestyper; kjærlighet, respekt og sosial verdsettelse. Det som er sentralt, er at de alle er avhengige av hverandre. Kjærlighetsdelen mener Honneth kjennetegnes som den gjensidige, emosjonelle bekreftelse, som for eksempel mellom foreldre-barn- eller vennsrelasjoner. Det er først når kjærlighetsrelasjonene er vellykka, at vi vokser med dem. Mens kjærlighet er en emosjonell annerkjennelse mellom enkeltindivider, bygger respekten på en kognitiv innsikt i alle mennesker. For at mennesket skal utvikle en selvrespekt, er det en nødvendighet at respekt ligger i bunn. Den sosiale verdsettelsen retter seg mot det særegne hos individet. Med det så menes spesifikke egenskaper og evner som individet bidrar med til fellesskapet. Honneth påpeker at man kun kan utvikle seg hvis man blir oppfordra til det gjennom erfaringer som er verdifulle i det fellesskapet man er en del av. Dersom noen av formene er fraværende, mener Honneth at det da handler om misaktelse eller krenkelse. Det annerkjennelsesteorien legger opp til, er at det er mulig å etterprøve om institusjoner vi er en del av, som for eksempel skolen, tillater eller fremmer ulike former for krenkelse (Jacobsen, 2013).

I dette kapittelet har det blitt presentert hva teorien sier om blant annet inkludering og spesialundervisning. Videre vil metode og resultater presenteres, før teorien vil bli drøftet opp mot resultatene.

3. Metode

Det er i hovedsak to ulike forskningsmetoder vi skiller mellom i samfunnsvitenskap, det er kvalitativ og kvantitativ forskning. Det som kjennetegner den kvantitative metoden, er blant annet bruken av tallmateriale og statistikk. Denne metoden brukes som regel når det er snakk om større undersøkelser. En måte å innhente data som blir ofte brukt ved denne metoden, er bruken av spørreskjema, hvor svaralternativene allerede er laget. Den andre metoden er kvalitative metoder. Kjennetegn på kvalitative undersøkelser er at de ofte har relevans for empiriske undersøkelser. Dataene til undersøkelsen blir ofte innhenta ved hjelp av intervju eller observasjoner. En sentral forskjell på kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode, er at i en kvantitativ undersøkelse har personene bak undersøkelsen satt seg inn i relevant teori i forkant av datainnsamlingen, mens det i en kvalitativ undersøkelse er mer vanlig å knytte sine egne funn opp mot allerede eksisterende funn og teorier (Befring, 2015; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

3.1 Kvalitativ metode

På bakgrunn av kjennetegnene til kvalitativ forskningsmetode, har jeg valgt å benytte meg av denne metoden i min oppgave. Jeg har innhenta data ved intervju av foresatte til to ulike elever som begge har spesielle behov. Via en lærer på en videregående skole ble jeg satt i kontakt med foresatte til to ulike elever med ulik erfaring når det gjaldt overgang fra ungdomsskole til videregående, på bakgrunn av hvordan forholdene var lagt til rette ved ungdomsskolene. Ved den videregående skolen har de et studieprogram som kalles studiespesialisering med arbeids- og hverdagslivsopplæring for elever som har behov for spesiell tilrettelegging.

3.1.1 Intervju som kvalitativ metode

Det forskeren ønsker å oppnå i et forskningsintervju, er å få belyst det temaet og de problemstillingene som er satt i forkant. Det skilles i hovedsak mellom åpne og strukturerte intervjuer. De strukturerte omtales også som fokuserte intervju. Målsettinga ved et åpent intervju, er å få informantene til å snakke fritt om temaet. Ved en slik form, har ikke intervjuer utarbeidet spørsmål på forhånd. Noe som er mer vanlig, er bruken av semistrukturert intervju. Her ledes samtalene mot temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Dalen, 2004).

3.1.2 Brevmetoden

Av geografiske årsaker var det mest lønnsomt å gjennomføre et intervju over e-post. Det er dette som kalles for brevmetoden. Ved brevmetoden er det en skriftliggjøring av erfaringer. Denne metoden er avhengig av at intervjuobjektet klarer å sette ord på sine egne erfaringer. Michael Polanyi (2000) bruker begrepet taus kunnskap. Med det så mener han at vi mennesker har mer kunnskap enn hva vi klarer å formidle videre. Det blir også i større grad opp til intervjuobjektet å velge hva som blitt tatt med. Muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål forsvinner til dels med brevmetoden og det blir heller ikke mulig for intervjuer å rette opp i eventuelle misforståelser eller misoppfatninger. Når det gjelder fordeler ved brevmetoden, peker Gunnar Berg (1999) på spesielt tre fordeler. Den ene er at målgruppa utvides til å kunne gjelde hele personalet, og ikke bare såkalte kodebærere. Fordel nummer to er at det er en enklere prosess å sortere materialet, og at dette kan påbegynnes med en gang materialene er mottatt. Siste fordelen Gunnar Berg trekker fram, er at andre grupper enn personalet ved skolen eller elever kan inkluderes mye lettere. Den siste er noe av bakgrunnen for at det er valgt brevmetode i denne oppgaven, da dette var en enkle måte å komme i kontakt med foresatte på (Berg, 1999; Sjøbakken, 2012).

3.1.3 Valg av informanter

I denne oppgaven er det altså gjennomført intervju av foresatte til to ulike elever. De går i dag i samme klasse på en videregående skole, men kommer fra hver sin ungdomsskole. Det er via en lærer i klassen på den videregående skolen at jeg har kommet i kontakt med foresatte. Grunnen til at det kun er gjort intervju av foresatte, er at elevene er på et slikt kognitivt nivå at det ikke ville vært hensiktsmessig å intervju dem. Elevene det er snakk om i denne oppgaven er elev A med downs syndrom, mens elev B har cerebral parese. Tilstanden/diagnosen vil ikke ha noe betydning videre i oppgaven, men det er verdt å nevne. Eneste er at elev B er avhengig av rullestol og andre hjelpemidler i hverdagen.

3.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet sier noe om nøyaktigheten og stabiliteten av data, altså presisjonen av målinger og registreringer. For å gjennomføre en måling av reliabiliteten, kan man gjennomføre repeterte målinger. Dette er det som kalles test-retest-metoden. Validitet dreier seg om undersøkelsen måler det som faktisk skal måles, og hva som gjøres for at dette skal sikres. Når en ønsker å

undersøke noe kvalitativ i form av intervju eller observasjon, er det vanlig at blant annet forskerens forventinger kan påvirke resultatet. Alle som forsker på noe har alltid en tanke om hvordan det er, og kan se spesielt etter noe som forsterker dette. Dette kan føre til at vedkommende overser noe annet sentralt i observasjonen sin. Reliabilitet og validitet er mye mer sentralt i kvalitativ forskning enn kvantitativ forskning på grunn av at man i en kvalitativ forskningsprosess har mer nærhet til de/det som studeres. (Befring, 2015; Ringdal, 2013)

4. Resultater

4.1 Intervju med foresatte til to ulike elever

Jeg har gjennomført et intervju med foresatte til to ulike elever. Den ene har downs syndrom mens den andre har cerebral parese og er avhengig av rullestol. Felles for dem er at begge går på videregående skole, men de hadde noe ulikt utgangspunkt da de starta på videregående. Dette var på grunn av ulike forhold ved ungdomsskolene de kom fra. Eleven med downs syndrom kom fra en ungdomsskole hvor det er flere elever med ulike utfordringer. De tilhører en «vanlig» klasse, men de har ikke noe utbytte av å følge vanlig undervisning, og tilbringer mest tid sammen med andre elever som også har spesielle behov. Denne skolen har en egen gruppe de kaller forsterket enhet. Hit kommer det elever fra flere steder i kommunen, og ikke bare elever fra barneskolene som sokner til ungdomsskolen. For denne eleven ble overgangen til videregående skole litt tøff i starten, da han savna de andre elevene. Det tok litt tid før han fant seg til rette i den nye klassen.

For eleven med cerebral parese var situasjonen helt motsatt. Også hun tilhørte en vanlig klasse, men heller ikke hun har noe utbytte av vanlig undervisning, og trenger egen tilrettelegging. Ved den ungdomsskolen hun gikk på, var hun den eneste eleven dette gjaldt. Dette er en ungdomsskole i en annen kommune, som ikke er fullt så stor. Dette er derfor den eneste ungdomsskolen i kommunen. Likevel var det ingen andre som hadde et spesielt behov. For denne eleven var overgangen til videregående skole utelukkende positiv. Selv om hun hadde det bra på ungdomsskolen, har det å bli en del av et klassemiljø hatt mye å si for gleden hun har ved å være på skolen. Hun har vokst mye sosialt i løpet av tre år på videregående, og foreldrene merker at hun har mer lyst til å dra på skolen nå enn hun har hatt tidligere. Det tar også kortere tid i ferier før hun begynner å snakke om skolen og hun begynner å savne den.

5. Drøfting

I denne oppgaven var problemstillinga «*hva kjennetegner en god tilrettelegging og inkludering av elever med særskilte behov?*», og i denne delen av oppgava vil problemstillinga drøftes og undersøkes på bakgrunn resultatene fra intervjuene og teorien som er presentert. Med ulikt utgangspunkt, viser resultatene at begge elevene trives godt i sin klasse i dag. Dette er jo først og fremst på grunn av hvordan den videregående skolen legger opp hverdagen for elevene. Det som likevel er viktig å påpeke, er at det der foresattes mening som danner grunnlag for dette. Det viser seg i svarene fra foresatte, at trivsel og tilhørighet betyr mye for elevers læring. Deci og Ryan (2000), framhever at behov for tilhørighet er en viktig psykologisk faktor for indre motivasjon (Olsen, 2013).

For elev A, som også hadde et inkluderende miljø ved ungdomsskolen, ble overgangen litt tøff. Det å bli løst vekk fra kjente omgivelser og gode venner, var en vanskelig periode for han. Skolen han gikk ved er en forsterket enhet i kommunen. Her legges det vekt på sosial mestring og hverdagsaktiviteter, ved siden av «vanlig» skole. Fokuset på det sosiale vektlegges sterkt, noe som viser seg å være positivt for elevens glede og motivasjon for skolen. Behovet og viktigheten av det sosiale kommer også fram i den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky (Imsen, 2008; Postholm 2011).

Læringssituasjonen til elev B, viser seg å være annerledes. Det at hun stort sett var alene med lærere/assistenter førte til at motivasjon for å dra på skolen ble lavere. Hun manglet den daglige sosialiseringa med jevnaldrende. Ellers kom det fram at ved denne skolen ble det ofte skylt på ressurs- og pengemangel dersom noe skulle gjøres. Dette er noe som ikke er en unnskyldning for å ikke drive spesialundervisning, da skolen plikter å legge til rette (Opplæringsloven, §5-1). Det presiseres i svar fra foresatte at de lærerne og assistentene som hun hadde daglig kontakt med, var kjempeflinke og dyktig i jobben sin. De gjorde det de kunne for å legge best mulig til rette. Ressursproblemene var fra lenger opp i ledelsen ved skolen.

Blant de tre psykologiske behovene som Strandkleiv (2006) tar for seg når det kommer til den indre motivasjonen, er behovet for sosial tilhørighet ett av dem. Strandkleiv påpeker at alle søker det som er kjent, og det å føle både trygghet og tilhørighet, er viktig for å motivere seg for skolehverdagen (Strandkleiv, 2006). For elev A sto både trygghet og tilhørighet sterkt for han på ungdomsskolen. Han var som kjent en del av en større gruppe, hvor han hadde funnet sin plass, og visste hvor han hadde de andre. Han var svært motivert for å dra på skolen, i

tillegg ser vi at sosial mestring er en del av hverdagen ved skolen. For elev B var situasjonen annerledes. Hun manglet det sosiale og hadde ikke tilhørighet til en gruppe på samme måte. Selv om hun på papiret var en del av «vanlig» klasse, var hun aldri innom der. Hun følte likevel en trygghet til lærerne, men som vi ser av resultatene, er motivasjonen hennes for å dra på skolen i dag mye større, på bakgrunn av at hun trives så godt i det sosiale fellesskapet de har oppnådd ved den videregående skolen.

I denne oppgaven er det fokusert mye på tilhørighet og inkludering. Mye av det Strandkleiv (2006) er inne på, dreier seg også om tilhørighets- og inkluderingsteori. Inkludering og integrering har hatt en sentral rolle i skoleutviklingen i Norge. Skolens mål er at alle elever på sikt skal inkluderes i samfunnet (Dalen, 2013). Derfor er det viktig at alle skoler legger opp til å klare et slikt mål. I dagens samfunn er alle like mye verdt, og alle har like mye å si. Også de som har ulike funksjonshemninger. Også her ser vi en forskjell mellom skolene til elev A og B. Hos elev A er det et sterkt fokus på å inkludere alle i hverdagen. Uansett bakgrunn eller funksjonshemning, skal alle anerkjennes for den de er (Jacobsen, 2013).

For psykisk og fysisk utviklingshemmede er livskvaliteten viktig. Noen kriterier som skal være til stede for å få en god livskvalitet, er blant annet det å få være aktiv, å ha samhørighet med andre og det å føle og være verdt noe (Næss, 1979). Samhørighet er spesielt viktig for god psykisk tilrettelegging. Det kommer klart og tydelig fram fra svarene fra de foresatte, at samhørighet er viktig for gledene elev A og B har for å dra på skolen. Elev A følte god samhørighet til resten av gruppa, og gledet seg til å dra på skolen hver dag. Elev B hadde andre erfaringer. Hun følte ikke samhørighet til andre, og det ble etter hvert kjedelig og dra på skolen. Det var først når hun ble en del av en gruppe på videregående, at gleden for å dra på skolen kom tilbake. Det er derfor naturlig å si at samhørighet til andre mennesker er svært sentralt når det gjelder livskvalitet hos elever med særskilte behov. Den type elevgruppe kan ikke motiveres like mye på ytre faktorer, som for eksempel karakterer, som «vanlige» elever (Imsen, 2008). Det er ofte de indre faktorene som styrer, som gleden og lysten til å lære/gjennomføre en oppgave.

Når det gjelder integrering og inkludering, ser man en liten forskjell på elevene. Elev B er inkludert i en klasse på papiret. Det viser seg likevel at hun i skolehverdagen ikke er inkludert i et læringsmiljø. Elev A er både fysisk og psykisk inkludert i en gruppe eller fellesskap. Det legges i den gruppa han var en del av på ungdomsskolen, vekt på læring i en sosial kontekst. De anser også at opplevelse av mestring og trivsel er sentralt for en faglig utvikling. Dette kan

trekkes til Lev Vygotskys tanker om sosiokulturell læring (Postholm, 2011). Her legges det vekt på at læring best skjer i samhandling med andre. I så måte ser vi at elev B, har hatt større mulighet for å utvikle seg. Den sosiokulturelle læringa baserer seg på at elevene bruker språket og kommuniserer med elever som er på omtrent samme nivå som hverandre. På bakgrunn av dette ser vi at elev A har hatt gode forhold ved skolen sin, da han ikke ville hatt noen i en vanlig klasse på likt nivå som han selv. Han har fått mye ut av å være i en gruppe bestående av flere elever med ulike utfordringer. For elev B sin del, har heller ikke hun hatt noe utbytte av å følge vanlig undervisning. Det likevel verdt å påpeke at hun ikke har hatt mulighet til å kommunisere med elever på likt nivå, og har dermed ikke fått de samme utviklingsmulighetene som elev A har fått i løpet av tre år på ungdomsskolen. Etter overgangen til videregående skole har de begge nå kommet inn i et miljø hvor det legges vekt på sosial tilhørighet og sosial læring.

Begge elevene har fått en eller annen form for spesialundervisning i løpet av sine tre år ved ungdomsskolen. Likheten er at begge er tatt ut av ordinær klasse og ordinær undervisning. Hovedforskjellen ligger i hvordan de enkelte skolene har valgt å gjennomføre spesialundervisninga. For elev A sin del, besto undervisninga i stor grad av et fellesskap, og han var en av flere aktive deltakere i læringssituasjonen. Det å være aktiv er en viktig faktor for å få en god livskvalitet (Næss, 1979). Det kan også trekkes en sammenheng til anerkjennelsesteori. Det er via en sosial verdsettelse at man utvikler seg som individ (Jacobsen, 2013). Det vi ser, er at elev A ble verdsatt i en sosial setting, mens elev B i mindre grad ble dette. Det at hun daglig var i sosial kontakt med lærere, er i og for seg bra, men hun var ikke en del av en sosial setting med tanke på andre på samme alder. Axel Honneth tar for seg tre former for anerkjennelse; kjærlighet, respekt og sosial verdsettelse. Han mener at hvis noen av formene ikke er til stede, dreier det seg om en form for misaktelse eller krenkelse (Jacobsen, 2013). I elev B sitt tilfelle, har vi sett at sosial verdsettelse var delvis fraværende. Det vil likevel ikke i dette tilfellet være snakk om noen form krenkelse. Hun er en elev på en ungdomsskole i en relativt liten kommune, og det var i løpet av årene hennes ved ungdomsskolen, ikke andre i kommunen som hadde såpass spesielle behov. Det kommer fram av foresattes besvarelse at det tidligere var flere ved skolens om trengte særskilt undervisning. Disse var da samlet i en felles gruppe. Derfor er det nærliggende å tro at dersom det hadde vært flere på skolen i samme periode, ville disse vært sammen.

Mirjam Harkstad Olsen (2013) har introdusert begrepene inkluderende og funksjonshemmende arena. For elev A, er det lett å se at han har vært en del av en inkluderende

arena. Ved denne skolen blir det lagt opp til at de får være seg selv, og de blir godtatt som den man er. I tillegg var han del av et jevnaldermiljø (Olsen, 2013). I klassen var det elever på samme alder, som alle hadde sine utfordringer. Sammen fikk de likevel til et godt og inkluderende miljø. Det ble lagt stor vekt på ved den skolen at alle skulle føle seg verdsatt. For elev B, var situasjonen annerledes. Her er det vanskelig å påstå det ene eller det andre. Som kjent er det sentralt i en inkluderende arena at det er viktig med et jevnaldermiljø. Det var hun ikke ved ungdomsskolen. Likevel må man ta i betraktning at hun var alene som elev ved skolen som hadde såpass spesielle behov. Som det kommer fram av svar fra foresatte, ville situasjonen vært annerledes dersom det var flere elever med noenlunde like behov. Hennes rolle ble likevel i større grad definert ut ifra funksjonshemmingen, og det er derfor mulig også å se konturene av en funksjonshemmede arena (Olsen, 2013).

5.1 Funn og konklusjon

På bakgrunn av teori og resultater, har, med utgangspunkt i problemstillinga, denne oppgava drøfta hva som kjennetegner en god inkludering og tilrettelegging. Det er kommet fram at det er ulikt hvordan tilrettelegginga foregår, og resultatet er også derfor varierende. Som resultatene viser, er det å ha og føle en sosial tilhørighet viktig for gleden og motivasjonen for å dra på skolen.

Elev A, som var en del av et større fellesskap, hadde også større glede av tiden på ungdomsskolen. Elev B, som stort sett var alene på ungdomsskolen, hadde en tynge periode. Det var først etter overgang til videregående, hvor hun der ble en del av et sosialt fellesskap, at gleden ved å dra på skolen kom. Det er også verdt å presisere at foresatte merker en sterk utvikling i sosiale kontekster på fritiden, og at språket har blitt betydelig bedre etter at hun daglig har vært i kontakt med jevnaldrende. Dette vises også i den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky (Imsen, 2008), hvor språket blir sett på som et viktig redskap for læring. Det fokuseres også på at det er viktig at det skal kommuniseres med noen som er noenlunde samme nivå.

Det er også vist viktigheten av å føle seg sett og anerkjent som individ i skolehverdagen. Det er gjennom svar fra foresatte påvist viktigheten av å blant annet føle en sosial verdsettelse. Det viser seg det, ved å bli verdsatt sosialt, at man kan utvikle egenskaper og evner til fellesskapet (Jacobsen, 2013). Alle har noe å bidra med, og det er viktig at det legges til rette for at alle

skal kunne dele det de har. Dette trekkes over til et annet aspekt ved å føle seg anerkjent, nemlig det å føle seg respektert (Jacobsen, 2013).

Når det gjelder svaret på problemstillinga «*hva kjennetegner en god tilrettelegging og inkludering av elever med særskilte behov?*», er det vanskelig å trekke en bestemt konklusjon basert på svar fra kun to forskjellige skoler. Hovedforskjellen på hvorfor den ene skolen var bedre på å legge til rette enn den andre, var først og fremst behovet som var i kommunen på det bestemte tidspunktet. Som vi så av svar fra foresatte for elev B, hadde det tidligere vært en egen gruppe for de som trengte litt ekstra, da det var flere som trengte det. Derfor kan vi si at begge skolene egentlig hadde det som fokus. Samtidig er det viktig at skolen forsetter å fokusere på tiltak selv om det bare er en elev som har behov for noe ekstra. Det er selvsagt dyrt og ressurskrevende når det kun gjelder en elev, men eleven har like mye rett som hvis det hadde vært flere i klassen.

For å komme med noen konkrete kjennetegn på en god tilrettelegging og inkludering, kan vi se at det er viktig med en mental inkludering. Det som kjennetegner den gode tilrettelegginga, er at skolen er opptatt av å se alle som de er, og at de tar tak i de utfordringene som er med elever med særskilte behov uansett om det er en eller ti elever. For å oppnå en god tilrettelegging, skal det gjøres så mye som mulig for at elevene skal føle seg verdsatt og som en del av et sosialt fellesskap. Vi har sett hvor mye det sosiale fellesskapet er for en fullverdig inkludering og motivasjon for læring. Det å bli anerkjent som et individ, viser seg også ha stor betydning for å føle seg inkludert. I tillegg skal det selvsagt være fysisk tilrettelagt ved skolene i form av ramper og heis, men det faller utenfor hovedfokuset i denne oppgaven.

Funnene som er gjort i denne oppgaven, kan være med på å gjøre skoleledelse og lærere oppmerksomme på hvor viktig det er at alle elevene blir sett. Det er også viktig å huske de elevene som ikke tilbringer like mye tid i vanlig klasse. Det er viktig at skolen gjør det de kan for å legge til rette, uavhengig hvor mange elever som til enhver tid har behov for ekstra oppfølging ved skolen. I elev B sitt tilfelle, hadde situasjonen vært annerledes dersom det var flere som trengte noe ekstra. Det vil i dette tilfellet være viktig at skolen legger til rette. Skolen skal hele tiden tilpasses de elevene som går der (Haug, 2011b). Det er viktig at det rettes et fokus mot den mentale inkluderinga i den norske skolen.

6. Litteraturliste

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Lativa: Cappelen Damm Akademisk

Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens best? «Det kommer så an på»*. Rettigheter, kompetanse, kvalitet. Oslo: Gyldendal akademisk

Haug, P. (2011a). Elever med særskilte behov. I Postholm, M., B., Haug, P., Munthe, E., og Krumsvik, R., J., (red). (2011) *Lærerarbeid for elevens læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Haug, P. (2011b). Rammer for lærerarbeidet. I Postholm, M., B., Haug, P., Munthe, E., og Krumsvik, R., J., (red). (2011) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Imsen, G. (2008). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Lovdata (s.a.). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lokalisert 2. februar 2016, på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

Nordahl, T., Overland, T. (2001). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Næss, S. (1979). *Livskvalitet: om å ha det godt i byen og på landet*. INAS Rapport nr. 2, Oslo.

Olsen, M., H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M., B. (2011). Organisering og ledelse av læringsaktivitet. I Postholm, M., B., Haug, P., Munthe, E., og Krumsvik, R., J., (red). (2011) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Regjeringen (2011, 12. mai). *Alle tjener på integrering*. Lokalisert 2. februar 2016, på https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/alle-tjener-pa-integrering/id564913/

Sjøbakken, O., J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Universitetet i Oslo.

Språkrådet (2015). *Bokmålsordboka / Nynorskordboka*. Lokalisert 20. mai 2016, på http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=mental&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

Strandkleiv, O., I. (2006). *Motivasjon i praksis. Håndbok for lærere*. Oslo: Elevsiden DA.

Tønnesen, S. (2015, 12. mai). *Teori*. Lokalisert 22. mai 2016, på <https://snl.no/teori>

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Lokalisert 4. mai 2016, på https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf . Oslo: Direktoratet

Vedlegg

Intervjuguide

Skriv kort litt om barnet ditt:

Hvordan var forholdene ved ungdomsskolen barnet ditt gikk på?

Hvordan trivdes barnet ditt på ungdomskolen?

Hvordan er forholdene ved den videregående skolen barnet ditt går på?

Hvordan var overgangen fra ungdomsskolen til videregående for barnet ditt?

Hvordan har barnet ditt utviklet seg etter overgangen til videregående?

Hvordan trives barnet ditt på videregående skole?

Svar fra foresatte til elev A

Skriv kort litt om barnet ditt:

Han er en gutt på 18 år med downs syndrom. Han er blid og «likanes» gutt. Han trives godt sammen med venner og familie.

Hvordan var forholdene ved ungdomsskolen barnet ditt gikk på?

Veldig gode forhold. Det er en ungdomsskole hvor det er flere fra kommunen som «trenger litt ekstra», så de var en stor og fin gjeng. Selv om de var en del av en «vanlig» klasse, var de oftere i sin egen gruppe. I tillegg til undervisning, var det også ofte alternative opplegg som la mye vekt på det sosiale innad i gruppen deres. Skolen har en egen forsterket enhet, hvor de kommer elever fra hele kommunen. Det som det legges vekt på, er å utvikle de ferdighetene som hver enkelt elev vi ha nytte av i fremtiden. Hver enkelt elev har sine mål som skal nås. I tillegg jobber i med ulike praktiske oppgaver, som for eksempel fysiske aktiviteter, mat og helse, og sosial trening.

Hvordan trivdes barnet ditt på ungdomsskolen?

Han trivdes godt. Han gleda seg til å gå på skolen hver dag, og hadde et godt forhold til både lærere og medelever. Det var veldig flinke lærere og assistenter der, som sønnen vår fikk et veldig godt forhold til. De tulla mye og hadde sin egen «rare» humor. Arbeidsmetodene som ble benytta var ofte praktiske, noe han satt veldig stor pris på.

Hvordan er forholdene ved den videregående skolen barnet ditt går på?

Det er gode forhold ved den videregående skolen også. Han går noe som heter studiespesialiserende med arbeids og hverdagslivstrening. De jobber en del med skolerelaterte oppgaver, men også andre oppgaver. De er på en del ekskursjoner, og har også egen kantine hvor de lager maten selv, og overskuddet går til noe sosialt.

Hvordan var overgangen fra ungdomsskolen til videregående for barnet ditt?

Den var tøff i starten. Han trivdes så godt på ungdomsskolen, og likte ikke å måtte bytte skole, få nye lærer og nye venner. Likevel, etter tre år på vgs., har han nå begynt å bli lik den gamle han. Han har funnet sin plass i den nye gruppa, og også fått mange nye venner. Det tok litt tid, men han er nå fornøyd med skolehverdagen igjen.

Hvordan har barnet ditt utviklet seg etter overgangen til videregående?

Han har hatt en naturlig utvikling i forhold til at har blitt eldre. Utenom det er det vanskelig å påpeke noe spesielt som har endret seg.

Hvordan trives barnet ditt på videregående skole?

Som nevnt over tok det litt tid, men nå trives han godt på skolen. Det at det tok litt tid, har ikke noe med hvordan hverdagen på videregående er. Den er godt tilrettelagt, men han brukte litt tid på å omstille seg fra det gamle, kjente.

Svar fra foresatte til elev B**Skriv kort litt om barnet ditt:**

Hun er ei blid jente med cerebral parese. Hun er 19 år, og går i tredje klasse på videregående nå. Hun er avhengig av rullestol og andre hjelpemidler i hverdagen. Hun er glad i å se på tv, og opptatt av iPad og iPhone som andre ungdom også er.

Hvordan var forholdene ved ungdomsskolen barnet ditt gikk på?

Rent fysisk var det gode forhold for henne ved skolen. I og med at hun er avhengig av rullestol, kreves det jo litt med tanke på tilrettelegging. Hun var den eneste ved skolen som trengte såpass mye ekstra, og var dermed alene. Skolen gjorde også kun det nødvendige, og prøvde å skylle på økonomi og andre ressurser hvis det var noe som ikke skjedde. Det var først når vi truet med å bruke advokat, at mye skjedde i forhold til hva vi har krav på. Et eksempel er at, med anbefaling fra fysioterapeut, at hun har godt av å bade, og trening i basseng er en viktig og effektiv metode å trene for henne. Skolen sa først nei til dette, blant annet på grunn av kaldt vann på badeanlegget... Hun hadde likevel en veldig flink assistent som jobbet mye med hun og et godt forhold til andre lærere. Daværende assistent på skolen er i dag støttekontakt, og de finner på mye sammen.

Tidligere år har det vært flere elever ved skolen som trengte noe ekstra. Disse var samlet felles, men de hadde slutta da datteren vår begynte. Dersom de hadde fått gått noen år sammen, kunne nok hverdagen vært annerledes.

Hvordan trivdes barnet ditt på ungdomskolen?

Hun trivdes for så vidt godt, men vi merket mot slutten av 10. klasse at hun begynte å kjede seg. Hun ble mer og mer negativ til skolen. Det virker som om det ble litt kjedelig etter hvert å kun være sammen med ansatte ved skolen. Selv om hun synes det var ålreit å være en «kjæledegge», ble det litt kjedelig etter hvert.

Hvordan er forholdene ved den videregående skolen barnet ditt går på?

Forholdene ved videregående er veldig bra. Hun har nå blitt en del av et større fellesskap, og blir sosialisert med jevnaldrende, ikke bare ansatte ved skolen. Det er flinke ansatte som gir henne det hun har krav på. Skolen ligger i sentrum av byen, så det hender også at de går en tur på kjøpesenteret på café og diverse. Det setter hun veldig stor pris på. I tillegg er hun, med to venner fra klassen, og bader en gang i uka. Dette er, som nevnt tidligere, svært godt trening for henne.

Hvordan var overgangen fra ungdomsskolen til videregående for barnet ditt?

Den var utelukkende positiv. Hun har fått utelukkende bedre forhold til skolen, og gleder seg nå til å dra på skolen. Etter å ha vært borte fra skolen i litt lengre periode enn bare en helg, begynner hun tidlig å prate med alle ved skolen, både lærere og medelever.

Hvordan har barnet ditt utviklet seg etter overgangen til videregående?

Hun har utviklet seg veldig mye. Hun har blitt en mer utadvendt person, og blitt veldig glad i å være sammen med andre. Hun har også blitt mer oppmerksom på ting som skjer, og en mer omsorgsfull person. Hver dag på skolen går de igjennom dagens avis, og snakker litt rundt forskjellige nyheter. Dette tar hun med seg hjem, og prater med oss om det. Det er tydelig at hun har hatt gått av å være sammen med jevnaldrende daglig, for hun har blitt mer opptatt av ungdomstema. Språket hennes har også blitt mye bedre i løpet av tre år på videregående.

Hvordan trives barnet ditt på videregående skole?

Hun trives veldig bra, og vi venter i øyeblikket på svar om hun får mulighet til å ta et fjerde år ved videregående. Vi føler at videregående for hennes del har vært en utelukkende positiv opplevelse.